

Agata Stalmach-Przygoda<sup>1</sup>, Magdalena Szopa<sup>1</sup>, Anna Kocurek<sup>1</sup>,  
Kamila Żur-Wyrozumska<sup>1</sup>, Agnieszka Skrzypek<sup>1</sup>, Marta Szeliga<sup>1</sup>, Konrad Jabłoński<sup>1</sup>,  
Andrzej Kononowicz<sup>2</sup>, Michał Nowakowski<sup>1</sup>, Jadwiga Mirecka<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Zakład Dydaktyki Medycznej UJ CM, Kraków ul. św. Łazarza 16

<sup>2</sup> Zakład Bioinformatyki i Telemedycyny UJ CM, Kraków ul. Kopernika 7E

## PRZYGOTOWANIE STUDENTÓW STUDIÓW DOKTORANCKICH WYDZIAŁU LEKARSKIEGO DO PEŁNIENIA ROLI NAUCZYCIELA. OPIS DOBREJ PRAKTYKI

### Wprowadzenie

Kurs „Metody nauczania i oceny wyników” został wprowadzony przez prof. dr hab. Jadwigę Mirecką do programu studiów doktoranckich na Wydziale Lekarskim Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego (UJ CM) w roku akademickim 2000/2001. Celem kursu było przygotowanie doktorantów do roli nauczyciela akademickiego. Koncepcja takiego kursu wyprzedziła o ponad dekadę późniejsze Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, nakazujące włączenie kształtowania umiejętności dydaktycznych do programów studiów doktoranckich.

Ze względu na brak własnego doświadczenia w zakresie kształtowania umiejętności dydaktycznych w początkowym okresie korzystano z pomocy pracowników Centrum Medycznego Kształcenia Podyplomowego w Warszawie, którzy w ramach konsultacji przyjazdowych zaproponowali następujące tematy: „Wystąpienia publiczne” (mgr Beata Mieńkowska), „Nagrywanie i odtwarzanie prezentacji” (mgr Beata Mieńkowska i dr Zbigniew Węgrzyn), „Ocena studentów” (dr Zbigniew Węgrzyn). Części teoretyczne były realizowane na podstawie *Podręcznika dydaktyki medycznej* prof. Janusza Wasyluka (Wasyluk, 1998).

Z upływem czasu dobór tematów podlegał modyfikacjom, zależnie od zawodowych potrzeb doktorantów, a w ich realizacji usamodzielniał się zespół krakowski.

Zmianie ulegała też forma prowadzenia zajęć, przechodząca stopniowo od formy podającej (wykłady) do interaktywnych zajęć seminaryjno-warsztatowych.

Obecnie kurs prezentowany jest w formie zajęć opracowywanych i prowadzonych przez autorów niniejszego opracowania z uwzględnieniem założenia, iż obejmują one zasadnicze zagadnienia z zakresu roli nauczyciela, celów i efektów kształcenia, różnych form dydaktycznych o charakterze aktywizującym studentów, możliwych sposobów oceny wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

## **Cel kursu**

Przygotowanie studentów studiów doktoranckich do pełnienia funkcji zawodowej nauczyciela akademickiego przez teoretyczne i praktyczne poznanie podstawowych zagadnień nowoczesnej dydaktyki medycznej, obejmujących wprowadzenie do tematyki projektowania kursów i zajęć, sposobów uczenia się i nauczania osób dorosłych w dobie edukacji opartej na efektach kształcenia oraz egzaminowania w domach wiedzy, umiejętności i postaw.

## **Metodyka nauczania**

Kurs liczy 30 godzin i obejmuje 10 cotygodniowych spotkań w około 20-osobowych grupach. Poruszane tematy to kolejno: Rola nauczyciela. Warsztaty – style uczenia się i nauczania, Cele i efekty kształcenia, Zajęcia w małej grupie i zajęcia interaktywne, Wykład i sztuka prezentacji, E-learning, Uczenie się oparte na problemie (PBL), Praktyka prezentacji zasady udzielania informacji zwrotnej, Układanie pytań i egzaminów testowych oraz zajęcia praktyczne z Item Management Software, Ocena pytań testowych i inne rodzaje sprawdzianów wiedzy, Ocena umiejętności oraz ocena zachowań i postaw. W trakcie kursu główny nacisk kładziony jest na praktyczne nauczanie umiejętności potrzebnych do bycia nauczycielem akademickim, zarówno związanych z projektowaniem kursów, prowadzeniem zajęć, jak i sposobem oceny osiągniętych efektów kształcenia oraz ewaluacji kursów.

## **Opisy zajęć**

### **Cele i efekty kształcenia**

Temat Cele i efekty kształcenia podlegał dość wyraźnej ewolucji w miarę wdrażania najpierw w Europie, a potem także w Polsce zmian w edukacji wyższej wynikających kolejno z Deklaracji bolońskiej i zaistnienia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a następnie z opracowania Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji. Te

ostatnie skutkowały koniecznością zdefiniowania na nowo celów procesu kształcenia, z położeniem nacisku na efekty kształcenia mieszczące się w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Na zajęciach poświęconych temu tematu przedstawia się założenia Deklaracji bolońskiej (European Ministers of Education, 1999), narzędzia służące jej realizacji, a następnie Ramy Kwalifikacji oraz efekty kształcenia dla poziomu studiów, programu oraz przedmiotu (lub modułu). Dyskutuje się znaczenie definiowania efektów dla studentów, nauczycieli oraz innych interesariuszy, po czym doktoranci podczas pracy grupowej proponują efekty kształcenia dla określonego przez siebie (najczęściej fikcyjnego) modułu. Wszyscy uczestnicy zajęć oceniają zgodność przedstawionych efektów z zasadami ich definiowania oraz realnymi możliwościami ich sprawdzenia. Na zakończenie zajęć przedstawiane są różne formy konstrukcji programów studiów: oparty na przedmiotach, zintegrowany, oparty na modułach tematycznych, oparty na nauczaniu problemowym, wyróżniający rdzeń programu i opcje dodatkowe. Celem przedstawienia tej informacji jest w założeniu umożliwienie słuchaczom umiejscowienia przedmiotu, w którego nauczaniu biorą udział, w kontekście całego programu studiów.

### **Rola nauczyciela. Warsztaty – style uczenia się i nauczania**

Celem zajęć jest omówienie wraz ze studentami cech dobrego nauczyciela oraz przedstawienie roli nauczyciela w nauczaniu dorosłych według zasad andragogiki (Aleksander, Barwińska, 2007). Zgodnie ze współczesną tendencją (postrzeganiem studenta jako jednostki indywidualnej) i rozwojem edukacji spersonalizowanej zajęcia mają na celu przedstawienie mentoringu, tutoringu, coachingu (Kaczmarek, 2013). Ważne jest uświadomienie przyszłym nauczycielom akademickim, że wzbudzenie w uczniach/studentach potrzeby pogłębiania wiedzy czyni ich odpowiedzialnymi za proces uczenia się. Rolą nauczyciela jest więc nie tylko zewnętrzna, ale i wewnętrzna motywacja studentów. Wewnętrzna motywacja związana jest z gotowością do rozwijania się przez nich, a także do budowania poczucia własnej wartości, pewności siebie, przyczynia się również do rozwoju zdolności ciągłego uczenia się.

W trakcie zajęć przedstawiany jest też doktorantom cykl Kolba opisujący naukę przez doświadczenie (Kolb, 1984). Według tego autora do nauki potrzebna jest praktyka, refleksja nad konkretnymi wydarzeniami, nadanie jej znaczenia (tworzenie teorii) oraz zastosowanie teorii w życiu, czyli planowanie zachowania w podobnej sytuacji w przyszłości. Często przechodzenie przez wyżej wymienione etapy odbywa się nieświadomie. Z kolei ich uświadomienie wydatnie wspiera proces rozwoju. Peter Honey i Alan Mumford (Rogers, 2001) określili dodatkowo cztery preferowane style uczenia się, które nakładają się na cykl Kolba (typ refleksyjny, aktywny, teoretyzujący oraz pragmatyczny).

Styl uczenia się wpływa na sposób uczenia się i nauczanie, dlatego też doktoranci wypełniają testy, za pomocą których poznają swój styl uczenia się (Shankar, Dubey, Binu, Subish, Deshpande, 2006). Mimo iż założenia tej teorii są dyskusyjne, to

zdecydowano się na jej przedstawienie. Ułatwia to bowiem uwrażliwienie przyszłych nauczycieli na fakt, że studenci stanowią grupą mieszaną pod względem stylów uczenia się. Warto o tym pamiętać zarówno podczas przygotowywania zajęć, jak i wybierania metod dydaktycznych adekwatnych do danych zajęć.

### Uczenie się oparte na problemie (PBL)

Celem zajęć jest omówienie wraz ze studentami sposobu prowadzenia zajęć metodą PBL (ang. *Problem Based Learning*). Początek dyskusji skupia się na przybliżeniu założeń kognitywistyki i konstruktywizmu. Nauczanie przez rozwiązywanie problemów (PBL) jest doceniane zarówno przez konstruktywistów, jak i kognitywistów jako wartościowa metoda nauczania. Przytoczonych zostaje 6 podstawowych składowych PBL wg Howarda Barrowsa – twórcy metody (Barrows, 1996). Poprzez zadawanie pytań i demonstrację filmów z przykładowymi zajęciami z wykorzystaniem PBL prowadzący wraz ze studentami stopniowo dochodzą do specyfiki PBL, określenia roli nauczyciela, studentów, jak również zastosowania tej metody oraz jej wad i zalet. Podkreślona też zostaje adekwatność PBL do założeń strategii bolońskiej, polegających na:

przemianie roli studenta, który z pasywnego odbiorcy informacji i wiadomości zamienia się w aktywnego uczestnika procesu kształcenia, współodpowiedzialnego za jakość (...) procesu i świadomego wiedzy, umiejętności i innych kompetencji, jakie chce w ramach danego przedmiotu zdobywać (European Ministers of Education, 1999).

W trakcie zajęć przedstawiony jest przykładowy scenariusz zajęć z zastosowaniem metody PBL. Następnie prowadzący wraz ze studentami przeprowadza jego ocenę, ustalając jednocześnie kryteria ewaluacji scenariusza zajęć z zastosowaniem PBL. Zgodnie z ustalonymi kryteriami oceniany jest przypadek PBL, który studenci w kilkusobowych grupach opracowują w ramach pracy domowej i przedkładają jako jeden z elementów zaliczeniowego portfolio.

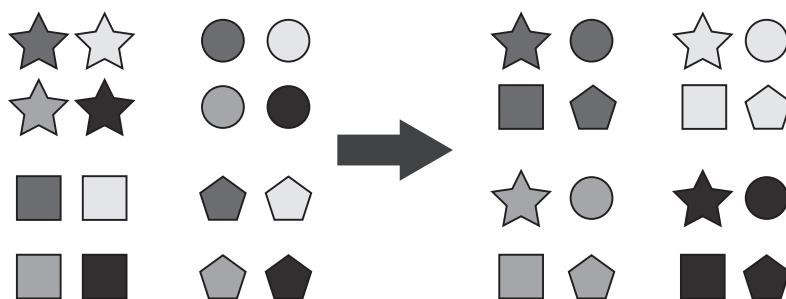
### Zajęcia w małej grupie i metody interaktywne

Celem zajęć jest zapoznanie studentów z metodami aktywizującymi w nauczaniu. Prowadzone są one z wykorzystaniem metody „uczenia przez nauczanie” (grupy eksperckie – *jigsaw*), których zadaniem jest zaangażowanie studentów: emocjonalne (motywacja, przeżywanie), intelektualne (ocena, organizacja), somatosensoryczne (przestrzeganie zasad, samodzielne działanie) oraz werbalne (wypowiadanie własnych myśli), by wzmocnić proces uczenia (Edmunds, Brown, 2010; Prince, 2004).

Praktycznie wygląda to tak, że studenci metodą odliczania dzieleni są na 4–5 grup eksperckich (w zależności od liczebności grupy). Każda grupa otrzymuje temat do opracowania, tak aby każdy jej członek mógł przekazać uzyskane informacje innej

grupie. Tematy, które opracowują studenci na podstawie przygotowanych przez prowadzących materiałów, to odpowiednio: metody interaktywne, nauczanie oparte na analizie przypadku (*case based teaching* – CBT), odgrywanie ról (ang. *role playing*) nauczanie oparte na problemie (PBL) oraz interaktywne seminarium. Następnie studenci tworzą grupy szkoleniowe, w skład których wchodzi po jednym przedstawicielu z każdej grupy eksperckiej (rysunek 1). Studenci eksperci przejmują rolę nauczyciela dla pozostałych członków grupy, prezentując informację o poznanej metodzie dydaktycznej. W podsumowaniu każdy student zastanawia się, które metody i w jaki sposób mógłby wykorzystać w trakcie planowanych lub prowadzonych przez siebie zajęć.

Rysunek 1



Źródło: opracowanie własne.

W ankietach ewaluacyjnych studenci opisują te zajęcia jako angażujące i motywujące do samodzielności, zauważają, że „uczenie przez uczenie” sprzyja zapamiętywaniu i rozumieniu tematu. Wśród innych zalet zajęć studenci wskazują niezwiązany z dydaktyką aspekt, a mianowicie, że mogli się lepiej poznać i zintegrować, co uważają za równie cenne. Grupy są bardzo zróżnicowane, obejmują absolwentów wydziałów lekarskich, wydziału nauk o zdrowiu, kierunków biologicznych, chemicznych, humanistycznych, w tym socjologii, psychologii.

Co ciekawe, w początkach stosowania tej metody, czyli w latach 70. XX w., jej twórca, amerykański psycholog Elliot Aronson, właśnie aspekt integracji określał jako pierwszoplanowy w stosunku do aspektu dydaktycznego (Aronson, Osherow, 1980).

## E-learning

Celem ćwiczeń jest unaocznienie uczestnikom możliwości stosowania technik e-nauczania w UJ CM. Wprowadzenie do zajęć ma charakter konstruktywistyczny (Lattuca, 2005). Prowadzący stara się unikać narzucania opinii, kładąc nacisk na wydobycie i poszerzanie wiedzy, którą posiadają już uczestnicy kursu. Inicjowana

jest dyskusja dotycząca obecnych na naszej uczelni praktyk e-nauczania, jak również tego, co w nich jest niekorzystne, a możliwe do zmiany.

W trakcie zajęć przedstawia się przykładową taksonomię narzędzi e-learningowych ze względu na oferowaną funkcjonalność (Hyla, 2007) oraz model opisujący stopień wdrożenia wspomaganych komputerowo metod nauczania w warunkach akademickich (Bremer, n.d.). Wyraźnie podkreśla się, iż ważniejsza od narzędzia technicznego jest metodologia e-nauczania – tzn. sposób, w jaki wykorzystywane są narzędzia elektroniczne w praktyce (Rosenberg, 2006).

Podstawę części praktycznej stanowi zaprezentowanie funkcjonalności platformy zdalnego nauczania Pegaz. Oprogramowanie to dostępne jest przez internet dla każdego studenta, a także prowadzącego zajęcia w UJ CM, bez konieczności dodatkowej rejestracji czy aktywacji konta. Realizacja techniczna platformy opiera się na najpopularniejszym obecnie darmowym systemie zarządzania e-nauczaniem: Moodle (Dougiamas, Taylor, 2003), co pozwala na szerokie zastosowanie zdobytych umiejętności. Względnie mały nacisk w trakcie ćwiczeń kładzie się na przekazanie wiedzy technicznej i instruktaż („gdzie trzeba kliknąć?”), tak aby uwaga grupy zogniskowana była na tym, gdzie danej funkcjonalności szukać i jak uzyskać pomoc. Przedstawiając dla przykładu elektroniczne narzędzia komunikacji asynchronicznej, opisuje się forum dyskusyjne, pokazuje, jak taką formę aktywności można utworzyć i skonfigurować na platformie Pegaz, a następnie inicjuje dyskusję na temat metodologii stosowania narzędzia podczas zajęć. Innymi ważnymi tematami poruszonymi są: sposoby udostępniania materiałów *on-line*, zbieranie i ocena prac, monitorowanie aktywności studenckiej, elektroniczne testy wiedzy oraz poufna komunikacja ocen.

Istotny element zajęć stanowi rozwiewanie niektórych mitów i uprzedzeń związanych z e-nauczaniem (Clark, 2002). Szczególną uwagę poświęcono szacunkowym kosztom przygotowania materiałów e-learningowych (Chapman, Chapman, 2010) oraz wynikom badań nad efektywnością e-nauczania w naukach medycznych (Cook i in., 2008). Aby dodatkowo uatrakcyjnić zajęcia, przedstawia się przykładowe nowości w e-nauczaniu (np. MOOC, e-portfolio, Padlet) (Mehta, Hull, Young, Stoller, 2013). Prowadzący zajęcia stara się uświadomić ich uczestnikom, że wiele z narzędzi dostępnych jest bezpłatnie i tylko od nich zależy, czy je wykorzystają w nauczaniu.

### Sztuka prezentacji. Zasady udzielania informacji zwrotnej

Zajęcia poświęcone umiejętności przekazywania informacji zwrotnej oraz praktyce prezentacji są prowadzone w małych grupach, maksymalnie 8-osobowych. Rozpoczynają się od ćwiczenia pokazującego studentom, jakie wywierają wrażenie na swoich kolegach. Rozwija ono świadomość odbioru własnej osoby przez innych.

W dalszej części prezentowany jest krótki wykład na temat informacji zwrotnej i jej roli w rozwoju profesjonalizmu zawodowego. Modele informacji zwrotnej ćwiczone przez uczestników to przede wszystkim model Pendletona (Pendleton, 1984) oraz „kanapki” (Docheff, 1990).

Następnie studenci mają możliwość zastosowania posiadanej wiedzy z zakresu sztuki prezentacji, wygłaszając krótkie wykłady. Wystąpienia te są rejestrowane za pomocą kamery. Po wygłoszeniu prezentacji student w oddzielnym pomieszczeniu zapoznaje się z nagraniem, w tym czasie grupa przygotowuje dla niego informację zwrotną. Po powrocie do grupy student dzieli się spostrzeżeniami dotyczącymi swojego wystąpienia. Następnie przedstawiciel grupy, każdorazowo inna osoba, omawia wspólnie uzgodnioną informację zwrotną. Każdy uczestnik zajęć ma okazję zarówno wygłosić prezentację, jak i uzyskać informację zwrotną.

W ankietach ewaluacyjnych dotyczących sztuki prezentacji i zasad udzielania informacji zwrotnej studenci podkreślają istotną rolę, jaką odgrywa poznanie swoich mocnych stron oraz obszarów do rozwoju dzięki obejrzeniu filmu z nagraniem swojego wystąpienia. Konfrontacja własnych obserwacji ze spostrzeżeniami audytorium pozwala na weryfikację wyobrażeń na własny temat.

### Ocena efektów kształcenia – efekty w zakresie wiedzy

Celem tego wykładu konwersatoryjnego jest uświadomienie słuchaczom studiów doktoranckich, że efekty kształcenia w sferze kognitywnej mogą znajdować się na różnym poziomie taksonomicznym, a sposób oceny zdeterminowany jest założonymi efektami kształcenia dla danego kursu. Do tego celu wykorzystuje się zmodyfikowaną przez Andersona taksonomię Blooma (Bloom, Englehard, 1956; Anderson, Krathwohl, Bloom, 2001). Wspólnie ze studentami dokonuje się kwalifikacji poszczególnych efektów kształcenia opartej na modelu przestrzennym taksonomii Blooma–Andersona uwzględniającym nie tylko wymagany poziom operowania wiedzą, ale także tzw. trzeci wymiar, czyli poziom ram kwalifikacji (np. studia I, II i III stopnia).

Kolejnym celem tych zajęć jest zapoznanie doktorantów z wymaganymi cechami egzaminów, takimi jak: trafność, rzetelność, obiektywizm czy praktyczność, oraz metodami ich standaryzacji (Łobocki, 2005; Niemierko, 2003).

Podczas wykładu uwzględnia się również przegląd różnych form sprawdzania wiedzy w połączeniu z dyskusją dotyczącą zalet i wad poszczególnych metod ewaluacji.

Praca własna doktorantów polega na próbie dopasowania najbardziej adekwatnych form egzaminu do zaproponowanych efektów kształcenia, ich poziomu taksonomicznego oraz celu oceny (kształtującej, podsumowującej) z zachowaniem pożądanых cech egzaminu.

### Układanie pytań i egzaminów testowych

Zajęcia z zakresu układania pytań i egzaminów testowych mają trzy zasadnicze części. W części pierwszej studenci poznają podstawowe rodzaje pytań testowych oraz zasady ich układania. Puntem wyjścia do dyskusji są międzynarodowe standardy opisane w podręczniku Susan Case i Davida Swansona *Constructing written test questions for the basic and clinical sciences* w edycji III (Case, Swanson, 2002).



Podsumowaniem tej części jest demonstracja omówionych błędów i wspólne ze studentami planowanie poprawy konkretnych pytań.

W części drugiej omawia się układanie egzaminu jako takiego i przedstawia się koncepcję tworzenia matrycy egzaminacyjnej (*blueprint*). Matryca w tym kontekście to „wielowymiarowe” zestawienie treści, grup zagadnień, trudności pytań tworzone jako wstępny plan egzaminu. Potem omawia się, jakie korzyści, poza zwiększeniem trafności egzaminu, niesie ze sobą dobra matryca. Krótko charakteryzuje się podstawowe zasady wyznaczania punktu odcięcia.

W ostatniej części zajęć studenci zapoznają się z dostępną dla pracowników UJ CM platformą do obsługi egzaminów testowych Item Management System. Jest to platforma oparta na specyfikacji IMS QTI (IMS Question & Test Interoperability). Specyfikacja ta opracowana przez organizację IMS Global Learning Consortium Inc. opisuje podstawową strukturę danych związanych z reprezentacją pytań i testów oraz strukturę wyników (ocen) uzyskanych w procesie kontroli wiedzy. W trakcie zajęć warsztatowych uczestnicy kursu tworzą na przedmiotowej platformie próbne pytania oraz egzaminy.

Kryterium zaliczenia zajęć to przygotowanie 3 pytań testowych zgodnie z przedstawionymi zasadami w części pierwszej oraz sformułowanie 3 pytań na platformie IMS – ocena praktycznych umiejętności korzystania z platformy do komputerowej obsługi egzaminów.

## Ocena umiejętności i ocena postaw

Celem pierwszej części zajęć dotyczących oceny umiejętności jest przedstawienie sposobów sprawdzenia efektów kształcenia w zakresie umiejętności. Omawia się stosowane na wydziałach lekarskich takie metody, jak egzamin kliniczny – przyłóżkowy, Mini-Cex (*Mini Clinical Evaluation Exercise*), DOPS (*Direct Observation of Procedural Skills*) oraz OSCE (*Objective Structured Clinical Examination*). Studenci zapoznają się z zaletami oraz z ograniczeniami poszczególnych metod.

Najbardziej szczegółowo charakteryzuje się egzamin OSCE nie tylko dlatego, że Zakład Dydaktyki Medycznej w Krakowie ma w zakresie organizacji tego typu egzaminu najdłuższe w Polsce doświadczenie (egzamin wprowadzono w 2000 r.), ale przede wszystkim ze względu na fakt, że stanowi on złoty standard w ocenie umiejętności klinicznych studentów kierunków lekarskich i pokrewnych (Harden, Stevenson, Downie, Wilson, 1975). Podkreśla się miejsce tego egzaminu w curriculum, omawia się tworzenie matrycy i opracowywanie poszczególnych stacji. Dyskutowane są też zasady tworzenia instrukcji dla egzaminowanego, scenariuszy dla symulowanych pacjentów oraz metody oceny stacji, zarówno tworzenie list kontrolnych (*checklist*), jak i tzw. oceny całościowej (*global rating*), a także określanie punktów odcięcia oraz ewentualnych „punktów krytycznych” (Khan, Gaunt, Ramachandran, Pushkar, 2013). Wspomina się też kwestie związane ze standaryzacją egzaminu.



W części praktycznej studenci w podgrupach tworzą matrycę do egzaminu dla realnego lub wymyślnego przedmiotu, następnie próbują naszkicować projekt stacji OSCE wraz z wszystkimi jej elementami. Indywidualnie stworzona stacja OSCE jest też jedną ze składowych zaliczeniowego portfolio.

Osobną częścią zajęć jest omówienie możliwości oceny umiejętności miękkich podczas zajęć w grupie, w tym również możliwość oceny koleżeńskiej (*peer assessment*).

Z powodu dużej różnorodności osób podejmujących studia doktoranckie na Wydziale Lekarskim UJ CM, w tym szczególnie ze względu na fakt, że tylko nieduży odsetek zawodowo związany jest z medycyną kliniczną, zwraca się również uwagę na możliwość wprowadzania do egzaminu OSCE różnych modyfikacji. Daje to szansę wykorzystania tego egzaminu w różnych, nieklinicznych sytuacjach.

W drugiej części zajęć omawia się sposoby oceny postaw i zachowań. Celem interaktywnego wykładu z elementami warsztatowymi jest poznanie możliwości i pułapek związanych z oceną postaw studenckich. Studenci mają okazję do refleksji nad znaczeniem i potrzebą takiej oceny oraz możliwość poznania swojego modelu profesjonalizmu (Van De Camp, Vernooij-Dassen, Grol, Bottema, 2004). Rozwiązując klasyczny dylemat etyczny Heinza (Kohlberg, 1981), mogą się zastanowić nad niektórymi wyzwaniem stojącymi za oceną postaw studenckich. Poznają także różne rodzaje narzędzi służących do oceny profesjonalizmu na różnych poziomach modelu Miller-Rest (Miller, 1990).

## Portfolio zaliczeniowe

Od 2014 r. zaliczenie przedmiotu odbywa się na podstawie składanego na zakończenie kursu portfolio zaliczeniowego. Obowiązkowymi składowymi portfolio są: pytania testowe, opis stacji OSCE, opracowanie przypadku PBL oraz esej zaliczeniowy. Wszystkie te elementy trzeba przesłać na platformę e-learnigową – Pegaz.

Studenci proszeni są o przygotowanie pięciu pytań testowych zgodnie z przedstawionymi na zajęciach zasadami. Pytania oceniane są zarówno pod względem technicznym (np. umiejętność umieszczenia na platformie pytania z grafiką), jak i merytorycznym. W ocenie bierze się pod uwagę, w jakim stopniu pytania są zgodne z zaleceniami NBME według *Constructing written test questions for the basic and clinical sciences* (Case, Swanson, 2002).

Kolejną składową portfolio jest projekt stacji OSCE, na który składa się: opis stacji z zaznaczeniem, którą umiejętność sprawdza, instrukcja dla egzaminowanego, instrukcja dla oceniającego oraz kryteria zaliczenia stacji – w tym punkt odcięcia i ewentualne punkty krytyczne, a także scenariusz dla Symulowanego Pacjenta (jeżeli jest obecny) oraz wymagania sprzętowe.

Do zaliczeniowego portfolio studenci składają tworzony w grupach 2–3-osobowych projekt zajęć opartych na PBL – przygotowują przykładowy przypadek wraz

z instrukcją dla prowadzącego. Projekt ten oceniany jest na podstawie wspólnie określonych na zajęciach kryteriów.

Ostatnią składową portfolio jest esej, wymagający zastosowania nabytej wiedzy i odniesienia jej do własnej praktyki zawodowej. Studenci mają do wyboru jeden z tematów poświęconych nauczaniu, egzaminowaniu lub tworzeniu kursów. Kryteria oceny, które powstały we współpracy ze studentami, obejmują zarówno zrozumienie zagadnień związanych z nauczaniem i egzaminowaniem, jak i umiejętności oparcia wywodu na danych z literatury z uwzględnieniem refleksji i krytycznego myślenia.

Dodatkową częścią praktyczną zaliczenia jest współudział w przeprowadzeniu egzaminu praktycznego o typie OSCE dla studentów roku II lub III Wydziału Lekarskiego UJ CM.

## Podsumowanie

Zmiany w treściach i formach kursu obserwowane z perspektywy kilkunastu lat odzwierciedlają dynamiczny rozwój koncepcji i technik edukacyjnych i potwierdzają potrzebę ustawicznego uaktualniania kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. Kurs jest prowadzony w semestrze zimowym na pierwszym roku studiów doktoranckich. Decyzję o umieszczeniu kursu na samym początku programu uzasadniano tym, iż część studentów zaczyna pracę dydaktyczną wraz z rozpoczęciem wspomnianych studiów. Niemniej tym samym ogranicza się możliwość odnoszenia się do doświadczenia dydaktycznego studentów, które – w roli prowadzącego zajęcia – dopiero zdobywają. W ankietach ewaluacyjnych studenci doceniają szczególnie możliwość praktycznej nauki prowadzenia zajęć. Mimo że nie wszystkie prezentowane treści przydadzą im się na początkowym etapie kariery dydaktycznej (np. projektowanie kursów i egzaminów), stanowią one dobrą podstawę do dalszego kształcenia umiejętności dydaktycznych.

Absolwenci kursu „Metody nauczania i oceny wyników” często uzupełniają kwalifikacje na kursach dodatkowych, prowadzonych w Zakładzie Dydaktyki Medycznej.

Na przykład w roku akademickim 2016/2017 uczestnicy studiów doktoranckich mogli wybrać fakultety poświęcone nauczaniu opartemu na problemie, dotyczące indywidualnej pracy ze studentami (tutoring, mentoring, coaching) oraz zaawansowanej metody oceny. W przyszłości planowany jest też fakultet odnoszący się do umiejętności komunikacyjnych w naukach medycznych.

Duża różnorodność nauczanych treści jest możliwa dzięki zaangażowaniu w prowadzenie kursu nauczycieli reprezentujących różne dyscypliny medyczne i mających różne zainteresowania dydaktyczne. Z jednej strony pozwala to na kompleksowe przedstawienie szerokiego spektrum obecnie istotnych zagadnień w dydaktyce medycznej, a z drugiej strony umożliwia elastyczne dostosowywanie kursu do potrzeb dydaktycznych wydziału.

## Bibliografia

- Aleksander T., Barwińska D. (2007), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych: praca zbiorowa*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Anderson L.W., Krathwohl D.R.D.R., Bloom B.S. (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York: Longman.
- Aronson E., Osherow N. (1980), *Cooperation, prosocial behavior, and academic performance: experiments in the desegregated classroom*, „Applied Social Psychology Annual”, 1, s. 163–196.
- Barrows H.S. (1996), *Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview*, „New Directions for Teaching and Learning”, 68, s. 3–12.
- Bloom B.S., Engelhard M.D. (1956), *Taxonomy of educational objectives*, New York: David McKay Company.
- Bremer C. (n.d.), *E-Learning Strategien als Spannungsfeld für Hochschulentwicklung*, Kompetenzansätze und Anreizsysteme.
- Case S.M., Swanson D.B. (2002), *Constructing written test questions for the basic and clinical sciences*, „Director”, 27(21), s. 112, [http://www.nbme.org/PDF/ItemWriting\\_2003/2003IWGwhole.pdf](http://www.nbme.org/PDF/ItemWriting_2003/2003IWGwhole.pdf) (dostęp: 5.12.2016).
- Chapman A., Chapman B. (2010), *How long does it take to create learning?*, [www.chapmanalliance.com](http://www.chapmanalliance.com) (dostęp: 5.12.2016).
- Clark D. (2002), *Psychological myths in e-learning*, „Medical Teacher”, 24(6), s. 598–604.
- Cook D.A., Levinson A.J., Garside S., Dupras D.M., Erwin P.J., Montori V.M. (2008), *Internet-based learning in the health professions*, „JAMA”, 300(10), s. 1181.
- Docheff D.M. (1990), *The feedback sandwich*, „Journal of Physical Education, Recreation & Dance”, 61(9), s. 17–18.
- Dougiamas M., Taylor P. (2003), *Moodle: using learning communities to create an Open Source Course Management System* [w:] D. Lassner, C. McNaught (eds.), *Proceeding of ED-MEDIA 2003 – World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*. Honolulu, Hawaii, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Edmunds S., Brown G. (2010), *Effective small group learning: AMEE Guide No. 48*, „Medical Teacher”, 32(9), s. 715–726.
- European Ministers of Education (1999), *The Bologna Declaration of 19 June 1999*, <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43> (dostęp: 5.12.2016).
- Harden R.M., Stevenson M., Downie W.W., Wilson G.M. (1975), *Assessment of clinical competence using objective structured examination*, „British Medical Journal”, 1(5955), s. 447–451, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1115966> (dostęp: 5.12.2016).
- Hyla M. (2007), *Przewodnik po e-learningu*, Kraków: Wolters Kluwer Polska.
- Kaczmarek M. (2013), *Tutoring, coaching, mentoring w pracy akademickiej. Tutoring, coaching, mentoring in academic teaching*, „Oeconomica”, 303(72), s. 73–82, <http://www.wydawnictwo.zut.edu.pl/files/magazines/2/39/467.pdf> (dostęp: 5.12.2016).

- Khan K.Z., Gaunt K., Ramachandran S., Pushkar P. (2013), *The objective structured clinical examination (OSCE): AMEE Guide No. 81. Part II: organisation & administration* „Medical Teacher”, 35(9), s. 1447–1463.
- Kohlberg L. (1981), *The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*, San Francisco: Harper & Row.
- Kolb D. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, „Journal of Organizational Behavior”, 8(4), s. 359–360.
- Lattuca L.R. (2005), *The constructivist pedagogy we're looking for*, „Journalism & Mass Communication Educator”, 60(4), s. 354–358.
- Łobocki M. (2005), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, <http://medbook.com.pl/ksiazka/pokaz/id/4630/tytul/metody-i-techniki-badan-pedagogicznych-lobocki-impuls> (dostęp: 5.12.2016).
- Mehta N.B., Hull A.L., Young J.B., Stoller J.K. (2013), *Just imagine: new paradigms for medical education*, „Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges”, 88(10), s. 1418–1423.
- Miller G.E. (1990), *The assessment of clinical skills/competence/performance*, „Academic Medicine”, 65(9), s. 63–67.
- Niemierko B. (2003), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, [https://books.google.pl/books/about/Ocenianie\\_szkolne\\_bez\\_tajemnic.html?id=3y1IHafVCEsC&redir\\_esc=y](https://books.google.pl/books/about/Ocenianie_szkolne_bez_tajemnic.html?id=3y1IHafVCEsC&redir_esc=y) (dostęp: 5.12.2016).
- Pendleton D. (1984), *The consultation: an approach to learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Prince M. (2004), *Does active learning work? A review of the research*, „Journal of Engineering Education”, 93(3), s. 223–231.
- Rogers J. (2001), *Honey and Mumford's Learning Styles*, [w:] *Adults learning*, [http://repository-intralibrary.leedsmet.ac.uk/open\\_virtual\\_file\\_path/i391n604179t/LearningStylesSrc/7.Learning+styles/LS-honeymumford.html](http://repository-intralibrary.leedsmet.ac.uk/open_virtual_file_path/i391n604179t/LearningStylesSrc/7.Learning+styles/LS-honeymumford.html) (dostęp: 5.12.2016).
- Rosenberg M. (2006), *Beyond e-learning*, San Francisco: Pfeiffer, <http://www.performance-vision.com/step/webinars/STEPBeyondE-LearningHandout062105.pdf> (dostęp: 5.12.2016).
- Shankar P.R., Dubey A.K., Binu V.S., Subish P., Deshpande V.Y. (2006), *Learning styles of pre-clinical students in a medical college in western Nepal*, „Kathmandu Univ Med J (KUMJ)”, 4(3), s. 390–395.
- Van De Camp K., Vernooij-Dassen M.J.F.J., Grol R.P.T.M., Bottema B.J.A.M (2004), *How to conceptualize professionalism: a qualitative study*, „Medical Teacher”, 26(8), s. 696–702.
- Wasyłuk J. (1998), *Podręcznik dydaktyki medycznej*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Kształcenia Medycznego DOCEO.